

Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX

Alternative Pedagogical Discourses to the Normalist School System in Argentina at the Close of the 19th Century

Mario SEBASTIÁN ROMÁN²

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

RESUMEN: El sistema de instrucción pública argentino tuvo su escenario inicial en Paraná, Entre Ríos, al hilo del proyecto político-pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, que encuentra un punto clave en la creación de la histórica Escuela Normal de Paraná (1869). Una de sus principales preocupaciones era la conformación de una ciudadanía letrada moderna. Semejante transformación cultural quedaría en manos del Normalismo, mediante el emplazamiento del dispositivo escolar. En este artículo estudiaremos la insistente presencia de discursos alternativos que de diversas maneras aparecían ya desde los orígenes del Normalismo, focalizando especialmente en la década de 1890, cuando un grupo heterogéneo de educadores se organizaba movido por las nuevas corrientes educativas. La

¹ Este artículo presenta un avance de los resultados parciales de investigación sobre una temática abordada por el autor en el proyecto en curso: "Historia de la Lectura en Entre Ríos: construcción del dispositivo de lectura escolar normalista y resistencia de la oralidad" (Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos, Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación). Se revisitan, desde nuevas perspectivas propuestas desde el proyecto mencionado, y se profundizan algunas de las líneas de investigación de interés del autor.

² Licenciado en Comunicación Social (orientación: Cultural, Educativa y Científica) Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Tesista de Doctorado por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente de la cátedra: Análisis del Discurso (Licenciatura en Comunicación Social – FCE – UNER). Investigador por la UNER sobre Historia Educativa y Cultural argentina del siglo XIX. Integrante del Proyecto de Investigación: "Historia de la Lectura en Entre Ríos: construcción del dispositivo de lectura escolar normalista y resistencia de la oralidad". SICTyFRH - FCE – UNER. Prof. Asociado, cátedras: Semiótica y Análisis del Discurso, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las renovadoras tendencias tolstoianas que se contraponían al Normalismo tradicional –de base positivista-. En este lugar ubicamos las experiencias pedagógicas alternativas llevadas adelante por Francisco Podestá, que analizaremos en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: historia escolar, lectura, escuela Normal, magisterio, formación, León Tolstoi, Yasnaia Poliana

ABSTRACT: The scene of the origin of the public school system in Argentina can be traced to Paraná, Entre Ríos, with the political-pedagogical project of Domingo Faustino Sarmiento. The creation of the historical Normal School of Paraná (1869) was a milestone in the history of education in Argentina. One of the main aims of the project was to build the foundations for a nation of citizens able to read and write. This cultural transformation was to be championed by Normalism, with the creation of an educational system. In this article we examine the persistent presence of alternative pedagogical discourses which arose in many different forms as of the introduction of the Normalist theory, mainly focusing on the 1890s, when a heterogeneous group of educators, inspired by the new pedagogical theories, started to organize. Those were times of upheaval in education and in the region the conditions were favorable for change and renewal based on Tolstoy's pedagogical ideas, which, rooted in Positivism, were opposed to traditional Normalist theory. This is the background for the alternative pedagogical experimental work carried out by Francisco Podestá analyzed in this article.

KEY WORDS: history of schooling, reading, Normal School, teacher education, education, León Tolstoi, Yasnaia Poliana

1) Introducción

Entre Ríos ha ocupado un lugar protagónico en la historia educativa argentina. El sistema de instrucción pública nacional tuvo su escenario inicial en esta provincia, durante la década de 1870, al hilo del proyecto político pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, que encontró un punto clave en la creación de la histórica Escuela Normal de Paraná (cuyo decreto de creación data de 1869, y que fuera dirigida inicialmente por el norteamericano George Strearns)³. Una de sus principales preocupaciones se centraba en la conformación de una ciudadanía letrada moderna para nuestro país, capaz de ejercer sus derechos en el marco de una sociedad democrática⁴.

Semejante transformación cultural quedaría en manos del Normalismo encargado de intervenir en la construcción de la “república letrada”, mediante el emplazamiento del dispositivo escolar, que en el caso argentino, durante varias décadas estuvo hegemonizado

³ Si bien se toma el año 1870 como el de fundación de la institución, los datos históricos oficiales señalan su decreto de creación en 1869 y que efectivamente comenzó a funcionar en 1871 (FIGUEROA, 1934).

⁴ Ver: SARMIENTO, 1989 (1848).

por la cultura pedagógica del Normalismo, en la versión consolidada en la década de 1880 por el pedagogo español José María Torres, durante su rectorado⁵.

Pero este momento de consolidación del discurso normalista fue también, y es lo que más nos interesa en este trabajo, el momento de irrupción de las primeras "alternativas pedagógicas"⁶ (PUIGGRÓS, 1990 b) en nuestra provincia. Sus condiciones de emergencia pueden paradójicamente encontrarse en el seno mismo de la tradición normalista: Entre Ríos fue un escenario pionero en el Litoral (y en el país) de realización de "alternativas pedagógicas"⁷. El discurso pedagógico normalista estuvo en contacto desde sus inicios y período fundacional con discursos pedagógicos alternativos, e incluso mientras estuvo en proceso de posicionarse como hegemónico (1870-1895).

Nos interesa especialmente recuperar aquí la figura de Francisco Podestá, sus experiencias inspiradas en la pedagogía tolstoiana y su particular protocolo de lectura de la literatura pedagógica de su época, es decir, su intervención disruptiva en el horizonte normalista.

II) Las prácticas pedagógicas alternativas en la inauguración normalista (1870-1876)

Entre 1870 y 1876, las "alternativas pedagógicas", si bien se gestaron en un vínculo de tensión con el Normalismo lograron convivir con el mismo; cobraron posibilidad al ser interpretadas a la luz del carácter de experimentación, espontaneidad e innovación pedagógica propias del momento de génesis del Normalismo entrerriano que se correspondió con la gestión de George Stearns como Rector de la Escuela Normal de Paraná (1871 - 1876). Creemos que la relación entre las "alternativas pedagógicas" y el Normalismo se podría caracterizar como de coexistencia. En el marco de las propuestas innovadoras de la pedagogía norteamericana y en el desconocimiento de la realidad nativa, se abrió un espacio para que convivieran versiones de proyectos educativos más hegemónicos y otros más innovadores: convivían porque no dialogaban, esto es, no se lograba instalar el vínculo antagónico; la diferencia se subsumía en la contradicción.

⁵ Tras la renuncia del rector decano, George Stearns, Torres asume la dirección de la institución en una primera gestión que se extiende entre 1876 y 1885. El segundo período de este pedagogo en el rectorado tuvo lugar durante los años 1892 - 1894 (FIGUEROA, 1934).

⁶ Utilizamos aquí esta categoría "en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es 'mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades', lo cual alude a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten", esto es, lo que hegemoniza en un momento determinado el campo educativo. PUIGGRÓS, JOSÉ y BALDUZZI, 1988: 14. En este sentido, esta categoría opera "como detector de todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante." PUIGGRÓS, 1990a: 17.

⁷ Cabe señalar que las "alternativas pedagógicas" no interesan como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial. El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria, obliga a producir un trabajo de reinserción en la historia de la educación que modifica el conjunto de los discursos en juego.

La propia dinámica de configuración del dispositivo de instrucción pública que posteriormente se tornaría hegemónica del campo educativo dio cabida en esta matriz a diversas experiencias alternativas que encontraban un escenario atravesado por la experimentación e innovación.

Es el caso de las clases nocturnas para obreros dictadas en la propia Escuela Normal de Paraná, recientemente creada y pionera institución:

“...antes de terminar el año escolar de 1872, un grupo de alumnos maestros, solicitó al Director la autorización para dar clases nocturnas a los obreros.

Conseguido el permiso, y animados en la tarea por el activo Director, el Paraná tuvo la primera escuela de esta clase, en la que se inscribieron 81 alumnos, cuya asistencia fue perfectamente regular” (FIGUEROA, 1934: 56).

Según el archivo de la Escuela Normal, los maestros que intervinieron en esta experiencia fueron: Delfín Gigena, Salvador Oviedo, Alejandro Ruza, Félix Avellaneda y Javier Castro.

En 1874, la Municipalidad creó dos puestos de maestros, para la escuela así fundada, haciéndose cargo de su sostenimiento. Se solicitó entonces permiso del Director para que siguiera cediendo el aula de la Escuela Normal, donde hasta entonces había funcionado la clase nocturna.

Ahora bien, algunos datos nos permiten entrever el vínculo de tensión que regularía la relación de esta experiencia con el Normalismo. Significativamente, Sara Figueroa señala que:

“El Sr. Stearns concedió el permiso, bajo ciertas condiciones: 1º. Habiéndose visto que los alumnos nocturnos producían desperfectos, la Municipalidad debía hacerse responsable de ellos; 2º. La ocupación del local, por el tiempo que fuera, no daría derecho de propiedad al Municipio; y 3º. Dicha ocupación cesaría en el momento en que el Director necesitara el salón, para uso de la escuela que tenía a su cargo.” (FIGUEROA, 1934: 56).

A través de la reveladora información de esta fuente podemos afirmar que esta experiencia se extendió al menos entre 1872 y 1874, y que las condiciones puestas por Stearns cristalizan la necesidad de algún control sobre la experiencia a partir de los “desperfectos” a los que se hace referencia, así como la incipiente tirantez entre los sujetos involucrados, sujetos trabajadores -obreros- que el Normalismo conflictivamente, por lo que vemos, trataba de “pedagogizar”, inscribiéndolos en el novel horizonte pedagógico de la época.

Cabe señalar aquí que uno de los principales componentes alternativos, de trastocamiento, de esta experiencia está constituido por los propios sujetos pedagógicos implicados: el lugar del alumno estaba ocupado por obreros. Para el Normalismo, los sujetos educables era los niños y los adolescentes; los adultos y trabajadores entrarían al sistema educativo argentino posteriormente.

Otra experiencia interesante, en este mismo sentido, es el de la Escuela Nocturna de Gualeguay, que nos llega a través de un tal A. G., quien en un periódico publicaba que:

“En el local ‘Escuela Pública del Estado’, casa del Sr. Leisalar, de 7 á 9 horas de la noche, se dan lecciones de los siguientes ramos: Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía, Historia Sagrada, Teneduría de Libros por partida doble y sencilla y Operaciones Mercantiles.”⁸

III) Estructuración orgánica y consolidación normalista y “alternativas pedagógicas” (1876-1910)

La primera gestión de José María Torres (1876-1885), luego de la de George Stearns, inaugura un nuevo período en la historia institucional de la Escuela Normal de Paraná. Sandra Carli lo denomina “momento de estructuración orgánica” de la institución, en una triple dimensión: normativa, cultural y pedagógica (CARLI, 1995). La política llevada adelante por Torres debilita y extingue el carácter de improvisación e innovación propio del momento iniciático de la gestión de Stearns, a la vez que patentiza el enfrentamiento entre el movimiento educativo norteamericano (encarnado en la figura de este último, y en estrecha relación con el ideario político-pedagógico sarmientino⁹) y el humanismo franco-hispanista de Torres¹⁰.

Esto nos permite pensar la variación ocurrida en el campo de las “alternativas pedagógicas” en este período, esto es, la variación en sus relaciones con el discurso educativo normalista que a partir de Torres se consolidaría como hegemónico del campo educativo. Al perderse el carácter de innovación y ensayo, los discursos alternativos que hasta el momento, no únicamente pero sí en gran medida, encontraban cabida al interior del campo pedagógico normalista, comienzan ahora a posicionarse desde un lugar de exterioridad -exterioridad del orden de lo institucional, del orden de los sujetos. Esto da lugar a un clima de avisoramiento de profundas transformaciones.

La manera en que efectivamente se configuró el sistema de instrucción pública en nuestro país giró en torno a los enunciados propios del Normalismo en su versión torrista, reprimiendo los significados más democráticos del discurso sarmientino¹¹ (lo que en resumidos términos se tradujo en la represión de los discursos educativos alternativos que cuestionaban al Estado como el único agente educador, la centralidad dada a la cuestión del método, el disciplinamiento y la construcción de la jerarquía burocrática propia del Normalismo).

⁸ Periódico El Pueblo. Agosto, 11 de 1872. Gualaguay. Año II, Nº 159. En: Archivo General de Entre Ríos. Folio 27.

⁹ Cabe apuntar aquí que ya en 1847, en su primer viaje a Estados Unidos, Sarmiento conoce a Horace y Mary Mann y entra así en contacto con el pensamiento del pedagogo norteamericano. Sobre esta cuestión ver: DE MIGUEL, 2002.

¹⁰ Ver: CHAVARRÍA, 1947: 334.

¹¹ Un trabajo detallado de este tema se encuentra en: PUIGGRÓS, 1990.

III.a) Anuncios de la clausura del Normalismo: las “alternativas pedagógicas” de Francisco Podestá inspiradas en las corrientes tolstoianas

Iniciada la década de 1890¹², con el Normalismo ya consolidado, un grupo heterogéneo de educadores, liderados por algunos profesores de la propia Escuela Normal de Paraná, se agitaba movido por nuevas corrientes educativas. Entre ellos, Maciel menciona a Vergara, Victoria, Mercante, Ferreyra, Bassi, Zubiaur, Francisco Herrera y Podestá (MACIEL, 1951). La época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las tendencias tolstoianas¹³ que se contraponían a la escuela torrista¹⁴, tan esparcida por los normalistas de Paraná. Algunos discípulos de José María Torres encabezaban el movimiento¹⁵, convencidos de que la escuela clásica había hecho su obra y que ésta reclamaba urgentemente rejuvenecimiento a riesgo de cristalizarse¹⁶: estamos frente al anuncio de la clausura del Normalismo.

Para trabajar en esta línea de argumentación, nos interesa referirnos específicamente en este período a los ensayos al estilo de Yasnaia Polaina, de inspiración tolstoiana, en diversos puntos de Entre Ríos llevados adelante por Francisco Podestá¹⁷.

III.a.1) Francisco Podestá, el precursor

La figura de Francisco Podestá se erige, desde nuestra mirada, como precursora en lo que a “alternativas pedagógicas”, en la doble dimensión de innovación y trastocamiento, respecta para el caso entrerriano.

Hijo de Esteban Podestá, humilde marinero genovés y de Adelaida Fernández, de Concepción del Uruguay, Francisco Podestá nació en Villaguay en septiembre de 1862 y falle-

¹² No desconocemos la existencia de experiencias “alternativas” llevadas adelante por las comunidades inmigrantes durante la década de 1880, principalmente en las aldeas ruso-alemanas y judías, pero no avanzaremos en este trabajo en su análisis.

¹³ León Tolstoi (1828-1910), tras participar en la guerra de Crimea se retiró a su aldea natal (Yasnaia Poliana) para dedicarse a la producción literaria, pero también “hizo repetidos viajes al extranjero, en los que estudió métodos de enseñanza”. Fruto de esos estudios fue el establecimiento de su célebre escuela en Yasnaia Poliana, donde daba a los alumnos la más completa libertad. El gobierno escolar según la propuesta de Tolstoi en Yasnaia Poliana, decimos, permitía a los niños proceder con absoluta libertad, pasando por movimiento espontáneo de un grupo a otro; no había táctica escolar que regimentase la actividad infantil, ni campana que midiese el tiempo. Este desprecio por los métodos se concedía con la concepción del literato de la escuela como una forma de violencia. En la escuela tolstoiana cada niño podía llegar cuando sus ocupaciones se lo permitían y abandonar el lugar cuando lo deseaba, lo que permitía la flexibilidad necesaria para incluir chicos que trabajasen. Puede consultarse: COUSINET, 1967.

¹⁴ Ellos afirmaban que con las nuevas tendencias pedagógicas, las tolstoianas, “superaban a la llamada escuela torrista”. Ver: MACIEL, 1951.

¹⁵ Podemos mencionar a Vergara, Caracoche, Victoria, Mercante, Ferreyra, Bassi, Martínez, y Podestá. Ver: MACIEL, 1951: 141.

¹⁶ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario. Publicada en: MORELLO, 1951.

¹⁷ Cabe señalar que Martín Herrera dirigiría luego, en 1916, la Escuela al Aire Libre en Rosario, convocando a Podestá y considerándolo uno de sus más cercanos colaboradores.

ció en Rosario el 9 de agosto de 1912¹⁸. La única instrucción escolar que recibió fue “la que empezaba y concluía con la anagnosia, bajo la dirección del maestro español don Marcos Razquin”¹⁹. Alternaba sus tareas de estudiante con las de amasador, repartidor, dependiente, de un pequeño almacén de su padre. Además, se había constituido en jefe de una de las fracciones que dividía la opinión infantil en los tempestuosos tiempos de blancos y colorados. Tras perder a su padre se hizo cargo, junto a su hermano mayor, de la panadería.

Participó en el contingente que salió de Villaguay para intervenir en la revolución del ochenta, al mando de Polonio Velázquez. Pero al tiempo de volver de esa campaña se convierte en periodista y funda la primera hoja impresa de Villaguay, “El Trabajo”, en donde exponía sus reivindicaciones populares y a la vez confesaba sus inclinaciones mitristas, extrañamente, al haberse criado en un ambiente hostil al general. Una campaña iniciada contra la “policía brava” le valió ser brutalmente apaleado por la gente de Velázquez, y al sostener su lucha debió enfrentarse a acusaciones por delitos de imprenta, hasta que tras su persistente resistencia, lograron quitarle la imprenta para luego destruir las maquinarias y los tipos.

Las necesidades económicas lo llevan a reanudar su trabajo como panadero, y en 1889 comenzó sus tareas docentes en una escuela primaria particular, para incrementar sus ingresos. En 1890 acepta el puesto de redactor en “El amigo del pueblo” de Concordia. En 1891 fundó en dicha ciudad el “Instituto Sarmiento”, en el que recibía alumnos internos y externos, cuya preparación primaria atendía personalmente, repartiendo la tarea con su esposa.

Tenemos registro cierto de varias alternativas organizadas por este educacionista entrerriano en el interior de nuestra provincia:

“... [Podestá] tenía ya [para 1910] realizados con gran éxito ensayos de la Yasnaia Poliana en Concordia y otros puntos de Entre Ríos” (MACIEL, 1951: 141-2).

Nos interesa aquí especialmente retomar su ensayo integral que tuvo lugar a partir de 1891, cuando fundó en Concordia el mencionado Instituto, de inspiración en tales corrientes tolstoianas.

Esa experiencia de Podestá fue descripta elogiosamente por Martín Herrera²⁰:

“La labor de Podestá allí fue verdaderamente estupenda: creo que esa casa ha hecho el ensayo más severo de educación integral entre nosotros”²¹.

¹⁸ En este esbozo biográfico seguimos los datos ofrecidos por Martín Herrera en su carta al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.*

¹⁹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 118.

²⁰ Señala Haydeé Maciel que era bien sabido acerca de la gran admiración de Martín Herrera hacia Podestá. Esto y sus antecedentes en experiencias inspiradas en la Yasnaia Poliana impulsaron a aquél a convocar a éste en 1910 para acompañarlo desde la misma fundación en la organización de la Escuela Normal N° 2 de Rosario y en lo que posteriormente se constituyó en la “Escuela al Aire Libre, ensayo tolstotiano”. Ver: MACIEL, 1951: 140 y ss.

²¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

Si bien hemos podido localizar fuentes a partir de las cuales reconstruir tal experiencia (aunque no en la misma medida en que lo hemos realizado con otras²²) realizaremos un breve análisis de esta experiencia teniendo en cuenta algunas características comunes (y sin dudas compartidas por la experiencia de Podestá) de las propuestas inspiradas en la experiencia del Conde León Tolstoi en Yasnaia Poliana.

III.a.2) El Ensayo de Educación Integral de inspiración tolstoiana en el "Instituto Sarmiento"

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos contar a Francisco Podestá, si bien por fuera de la formación y tradición normalista, o mejor, en una posición marginal²³ al discurso pedagógico normalista, entre quienes apoyaban esas propuestas innovadoras²⁴, apoyo materializado en su experiencia, en tanto "alternativa pedagógica".

Martín Herrera nos permite reconstruir las escenas educativas generadas por Podestá en su ensayo de educación integral en el "Instituto Sarmiento" de Concordia, Entre Ríos:

"Formó allí un gran museo perfectamente ordenado, y tan abundante cuanto podía serlo una repartición a la que día a día aportaban su contingente los alumnos de Podestá, los que con el maestro a la cabeza, recorrieron toda esa región del Norte hasta las ruinas jesuíticas, donde estuvieron acampados en tren de estudio más de veinte días. Lo de conocer al niño fue en el Instituto algo más que una palabra: los registros de datos antropométricos y de observaciones psicológicas llevadas al día, asustan por el cúmulo enorme de trabajo que se revela. En los talleres de trabajo manual ninguna actividad era desconocida: una serie de ciento y tantos cráneos, treinta y tantos esqueletos, cajas repletas de mariposas y otras variedades de insectos, estanterías llenas de aves y mamíferos embalsamados se alineaban al lado de trabajos de Slojd, de carpintería industrial, de alfarería, de cartonado, de encuadernación, etc., etc., en la época en que visité esa casa de apariencias tan modestas que no dejaban sospechar la estupenda vida que allí se hacía. Y para todas esas cosas el maestro era Podestá, pero maestro raro que todo lo enseñaba a medida que lo aprendía."²⁵

En medio de las actividades llevadas adelante en el "Instituto Sarmiento", escribe dos obras: *Edmundo, ensayo de pedagogía integral* y *De la cuna a la tumba*, su autobiografía²⁶.

²² Una detallada reconstrucción de "alternativas pedagógicas" tales como las llevadas adelante en la primera mitad del siglo XX por Celia Ortiz de Montoya y Luz Vieira Méndez pueden encontrarse en: ROMÁN, 1998 y ROMÁN, 2002.

²³ Al hablar de "posición marginal", retomamos la propuesta derridiana de que no habría un afuera del texto desde donde posicionarse para trastocarlo, sino que "... hay que transformar los conceptos, desde el interior de la semiología, desplazarlos, volverlos contra sus presupuestos, reinscribirlos en otras cadenas, modificar poco a poco el terreno de trabajo y producir así nuevas configuraciones ...". DERRIDA, 1977: 34. Esta "marginalidad" de Podestá será por nosotros retomada en el punto siguiente.

²⁴ Más adelante nos detendremos en ver cómo esta exterioridad de Podestá en cuanto a la formación normalista opera posicionándolo desde un protocolo de lectura diferente desde el cual leer y apropiarse tanto de las experiencias tolstoianas como de la filosofía comtiana.

²⁵ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

²⁶ Estas obras son referidas por Martín Herrera en su carta al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario. En: MORELLO, 1951.

Martín Herrera explica las causas de la extinción de su ensayo:

“La calidad del esfuerzo que realizaba en el instituto no lo salvó de la bancarrota financiera y se vio obligado a clausurar la escuela que, si se estudiara hoy en sus detalles, daría aún durante muchos años un tipo real que apenas si idealmente y muy en el campo de la aspiración, ven nuestros establecimientos oficiales”²⁷.

Lo anterior nos permite entender la actividad docente de Podestá en una escuela particular y su cierre a la luz de la disputa del Estado por la regulación del campo técnico-profesional docente del momento²⁸: la actividad de las escuelas particulares (en nuestro caso la de Podestá que sostenemos se posiciona claramente como una “alternativa pedagógica”) es cuestionada en el mismo modo de organización y constitución del campo. Nuevamente vemos el vínculo conflictivo que regulaba las relaciones entre experiencias alternativas como la de Podestá y la hegemonía educativa, esto es, la tensión entre los discursos pedagógicos alternativos, que de una u otra manera se instalan en las fronteras, operan desde los márgenes del campo discursivo y el discurso pedagógico hegemónico que todo el tiempo trata de ordenar un lugar habilitado para el decir/hacer pedagógico, pautando las reglas del campo de la discursividad, reglas que los discursos alternativos tratan de subvertir todo el tiempo a la vez que buscan cobrar visibilidad.

III.a.3) Algunos comentarios en torno a las implicancias de la marginalidad de Podestá respecto del discurso pedagógico normalista y a su Ensayo de Educación Integral

La labor pedagógica de este entrerriano no se limitó al “Instituto Sarmiento”. Bajo la gobernación de Virasoro, J. Alfredo Ferreira, quien ocupaba la presidencia del Consejo de Educación de Corrientes, solicitó la colaboración de Podestá, quien en 1896 aceptó la dirección de la Escuela Popular de Cruzú Cuatí y durante catorce años repitió con algunas variantes su innovadora creación de Concordia, hasta que en 1910 fue convocado por Martín Herrera para trabajar con él en la Normal N° 2 de Rosario.

El mismo Martín Herrera señala que la innovadora iniciativa de Podestá en Concordia no había sido aislada y sin conexión con la época ni desvinculada de toda tarea docente anterior²⁹, dando cuenta de la existencia del incipiente pero inexorable clima de innovación pedagógica y alternativas a la propuesta normalista.

Lo que nos interesa señalar es que tal vinculación cobijaba en su seno contradictoriamente aspectos de continuidad y de ruptura, esto es, diálogos mantenidos en parte desde la alianza y parte de la polémica con la herencia pedagógica.

Tal como hemos señalado, podríamos ver cómo la experiencia de Podestá condensa la creciente tensión en el campo educativo que en primer lugar había generado el desplaza-

²⁷ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

²⁸ En relación con esta cuestión, ver: CARLI, 1995.

²⁹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.*

miento y ahogo del clima de experimentación e innovación instalado por Stearns y las maestras norteamericanas (con especial mención a Sara Chamberlain de Eccleston), dando lugar al posicionamiento hegemónico de la versión más disciplinadora y positivista del Normalismo, que unas décadas más tarde desembocaría en la posterior divisoria de aguas entre renovadores y restauradores del Normalismo³⁰.

Centrando la mirada en la posición de marginalidad de Podestá respecto del discurso pedagógico y la formación normalista, resulta interesante reconstruir su formación autodidacta. Según apunta Martín Herrera³¹, al volver de la campaña militar a través de la cual, según hemos mencionado, participó en la revolución del ochenta, se volcó a la lectura. Villaguay, su ciudad natal, había sido uno de los sitios indicados por Sarmiento para instalar sus famosas bibliotecas, y allí fue donde Podestá inició la lectura de novelas, primero, para luego dedicarse al material que Sarmiento había incorporado también acerca de Ciencias Naturales y Sociología, lecturas que realizó sin dirección alguna. Luego incursionó en la Paleontología, solamente guiado por la casualidad que lo encontró desenterrando algunas muelas de mastodonte en la formación pampeana de su pueblo. Para esa época se liga a Julio Mollajoli, maestro italiano, director de la escuela fiscal. Con su ayuda aprendió Química.

Congruentemente, Haydeé Maciel explica que:

“Podestá fue un autodidacta y como tal, no había ingerido en una escuela normal, ciencia y arte pedagógico aisladamente, desvinculado de la gran rama central: la sociología. Aparece primero como un enamorado de la naturaleza; en seguida ubica al Hombre, en la escala animal y en medio de la naturaleza; observando luego las sociedades humanas se posesiona del ideal de su perfeccionamiento, examina y estudia todos los medios; los principios eugénicos de Galton, las leyes malthusianas, los problemas humanos, sociológicos, políticos, etc. Y marchando en ese camino, cae naturalmente en el problema de la educación.

Su pedagogía difería de la que se aplica en el común de los maestros, formados en escuelas donde el proceso antedicho no se realiza; donde la correlación de la pedagogía con las ciencias afines a la educación, fallan por ausencia de unas y dogmatismo de otras; donde el vacío producido por la ausencia de la Sociología, hace del maestro una estrella perdida en la inmensidad de problemas que preocupan en estos momentos a la humanidad” (MACIEL, 1935: 187-8).

La misma autora señala en relación con la tarea docente llevada adelante por Podestá que “... fue un inconfundible orientador y gran orientador...” (MACIEL, 1935: 188).

La interesante información que aparece tanto en la carta de Martín Herrera como en el desarrollo que Maciel hace del singular recorrido intelectual de Podestá nos permite realizar varias consideraciones.

³⁰ Ver: ROMÁN, 1999, donde se analiza la irrupción de las “alternativas pedagógicas” provenientes de la Escuela Nueva y la Universidad en las décadas de 1920-1930, con Celia Ortiz de Montoya a la cabeza.

³¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 116 y ss.

En primer lugar, vemos la anticipatoria capacidad del educacionista por articular ciencia-sociología³² y pedagogía-ciencias afines a la educación³³, articulación que tres décadas después, ya en los años 1920-1930 bajo la articulación epistemológica más contemporánea de pedagogía-filosofía, se constituiría en uno de los ejes estructurantes de la polémica entre los discursos renovadores y el discurso normalista hegemónico.

En segundo lugar, vemos cómo Podestá, lejos de elidir la dimensión política de las prácticas pedagógicas, la pone de manifiesto mostrando su centralidad al introducirse al campo de la educación desde la problemática política y mostrando cómo operaban los efectos políticos en las prácticas pedagógicas.

En tercer lugar, creemos que la posición marginal de Podestá respecto del discurso pedagógico hegemónico, esto es su autodidactismo y trayectoria tanto de vida como profesional, ambas marcadas por las luchas por las reivindicaciones populares, principalmente desde el periodismo, le permite ingresar al campo de la educación no desde el recorrido propuesto por el discurso torrista a la vez que despejar de las prácticas pedagógicas los enunciados moralizantes y normalizadores, dejando traslucir una clara contaminación de registros discursivos políticos y pedagógicos. En este sentido, hacia 1893 convocaba desde la Sociedad Educacionista de Concordia a la fundación de una Liga Nacional Educadora que congregara a las asociaciones existentes en la República y sostenía:

"Es tiempo de que el pueblo tome directamente la participación que le corresponde en la obra de la educación nacional"³⁴.

Así, podríamos entender la figura de Podestá como síntoma de las transformaciones del sujeto en la historia del discurso pedagógico en nuestra provincia³⁵. Entre 1870 y 1910, con la fundación y consolidación del Normalismo, el campo cultural provincial es reorganizado a partir del surgimiento de una cultura pedagógica que transforma las normas de sociabilidad, interpela e instituye nuevas identidades *pedagógicas* (maestros normales, con un capital cultural y pedagógico específico³⁶) y sociales, y modifica las reglas de la cultura política local.

Creemos que es en el cruce entre estas dos interpelaciones, política y pedagógica, desde donde podemos interpretar la figura de Francisco Podestá, que sostenemos aparecería como una identidad transicional entre los sujetos políticos (propios del período urquicista y post urquicista³⁷, previo a la inauguración de la Escuela Normal de Paraná) y los

³² Maciel subraya el "carácter sociológico y humano" de su nueva pedagogía (MACIEL, 1935).

³³ Es necesario introducir aquí que, dado el horizonte epistémico de la época, sin dudas, y como expresa también Martín Herrera -Op. cit. p. 121- tal articulación en Podestá aparece atravesada por la filosofía comteana (en relación con este punto ver más adelante los contactos de Podestá con el krausopositivismo).

³⁴ Podestá, Francisco. Boletín de Educación. Año III, N° 28, 1/2/1893. pág. 859.

³⁵ En este sentido, seguimos el desarrollo realizado en: DE MIGUEL, 1995.

³⁶ Nos referimos al propio de la formación magisterial y del discurso pedagógico normalistas.

³⁷ Hacemos referencia especialmente al período de la Confederación Argentina, bajo la presidencia de Justo José de Urquiza (1854 - 1860), donde los sujetos eran interpelados y posicionados desde el discurso político,

sujetos pedagógicos contruidos por el Normalismo, condensando en su trayectoria casi indiferenciadamente militancia política, labor periodística y actividad pedagógica.

Es decir, interpretar a este personaje implica redimensionarlo en el marco de cierta continuidad con la política de padrinazgo educativo y cultural de estilo urquicista³⁸, en el cruce de las interpelaciones caudillista y sarmientina, recuperando los enunciados más democráticos y populares del discurso sarmientino³⁹, como una identidad político-pedagógica con rasgos previos al Normalismo hegemónico de 1880 en adelante, y que por eso mismo en años posteriores convivirá marginalmente al campo pedagógico entrerriano con los normalistas más “subalternos” por su propio origen (se traslada a Corrientes y luego a Santa Fe junto a Martín Herrera).

Son sumamente significativas las palabras de Martín Herrera, que antes citábamos narrando la actitud casi sintomática de Podestá de volver de una guerra (arena de lo político) para volcarse a la lectura que inauguraría su propia formación (esfera de lo pedagógico), actitud que casi parece encarnar en un registro biográfico una transición subjetiva epocal tal como la que antes describíamos. Ahora bien, también es curioso el paralelismo biográfico entre Podestá y su inspirador, Tolstoi, en este aspecto: ambos retornan de una guerra para recluirse en el trabajo intelectual.

Si bien podríamos ver el ingreso de Podestá al campo educativo desde la sobredeterminación de varios aspectos, desde el cruce entre la actitud militante de los inicios del Normalismo y una posición discursiva residual, vinculada a la interpelación política de los sujetos⁴⁰, resulta interesante ver el modo particular en que el educacionista a la vez que reconoce el carácter político de las prácticas pedagógicas, tal como antes decíamos, deslinda para su éxito toda experiencia educativa creativa del aparato del poder político vigente. Decía Podestá:

“los gobiernos son malos educadores”, “el poder esteriliza las potencias creadoras del hombre, como que se funda en la costumbre, en la invariabilidad que momifica al intelecto. El hombre de pueblo es el creador, el colaborador directo de los inventos, de las aplicaciones prácticas, científicas, manufactureras, industriales.”⁴¹

Lo anterior muestra nuevamente el poder anticipatorio de Podestá al postular años anteriores a su creación los principios y posibilidades de existencia de los ensayos de educación nueva: evitar la “oficialización”, debían mantenerse en una “función marginal respecto de las actividades escolares oficiales” (MACIEL, 1935: 188), característica que si no la mayoría sí

donde la actividad cultural estaba atravesada por la actividad doctrinaria. En relación con este tema ver: DE MIGUEL, 1995.

³⁸ Cabe recordar que, como anteriormente apuntáramos, Podestá leyó a Marcos Sastre, hombre de Urquiza; es más, aprendió a leer con su Anagnosia.

³⁹ Nos referimos principalmente al Sarmiento de Educación popular, *Op. cit.*

⁴⁰ En relación con las transformaciones de los sujetos (y especialmente los sujetos políticos) en la historia educativa entrerriana, puede consultarse: DE MIGUEL, 1995.

⁴¹ Podestá, Francisco, citado por: MACIEL, 1935.

gran parte de las posteriores experiencias no lograron sostener⁴². Abonando estas ideas, cabe señalar que a pesar de su intensa actividad política, con actividad dirigente en el mitrismo, rechazó la Diputación Nacional, a pesar del propio pedido de don Emilio Mitre y Udaondo, así como en su momento, el cargo de Director General de Escuelas en Entre Ríos.

En estrecha relación con esta posición de distanciamiento respecto del discurso normalista-torrista, podemos realizar algunos comentarios en cuanto al particular modo de lectura y articulación de los insumos pedagógicos y filosóficos de Podestá. A los fines analíticos, por un lado podemos diferenciar enunciados de clara filiación tolstoiana, la pedagogía de la libertad, y rousseauiana⁴³; por otro, la influencia de la filosofía positivista comteana. Creemos que estas vertientes logran articularse de una manera particular en Podestá a partir de que éste no se posicionaba como pedagogo desde el protocolo de interpretación⁴⁴ promovido por el discurso torrista. En todo caso, se relaciona con él mediado por lo que, podemos arriesgar, aparece como una lectura en clave krausopositivista⁴⁵.

En resumen, podemos ver en Podestá un quiebre del horizonte de expectativas desde los cuales los insumos pedagógicos y filosóficos eran habilitados por la época para ser leídos.

Podestá articula la rigurosidad del trabajo científico propia del positivismo comteano con la fuerza emancipatoria con la que insufla a la educación, que en Podestá es educación que breva de las tendencias tolstoianas, insumos pedagógicos que creemos le pueden haber llegado a partir de las lecturas propias de su formación autodidacta que realizara en la biblioteca de Villaguay creada por el propio Sarmiento o a través del maestro italiano, don Julio Mollajoli “de abundante preparación enciclopédica, con quien Podestá se ligó íntimamente”.⁴⁶

Otra cuestión que nos parece importante poner de manifiesto es el claro desplazamiento en la concepción del sujeto pedagógico en relación con el Normalismo torrista⁴⁷. Maciel

⁴² Para ver la divisoria de aguas que se genera en el campo del escolanovismo en torno a su “oficialización”, ver: CARLI, 1992.

⁴³ En su obra Edmundo, ensayo de educación integral parece sonar el eco del Emilio de Jean-Jacques Rousseau.

⁴⁴ Al hablar de protocolo de interpretación hacemos referencias a la ley que regula las prácticas de lectura y escritura.

⁴⁵ El krausopositivismo fue un movimiento que toma del Krausismo (una de las vertientes del Espiritualismo más importantes, con influencias de los ideales románticos y la filosofía hegeliana, reformulada por Krause, su generador, y que fue conocida en Argentina ya por la Generación de 1837, pero que aparece como doctrina aceptada recién en la década de 1870) las categorías de espíritu y libertad, pero del Positivismo las de orden y método, y con esta combinación se compatibilizan los contenidos espiritualistas del Krausismo. Esto permite que se genere una propuesta muy progresista que sin dejar de defender la escuela pública, de todas maneras plantearan una pedagogía distinta a la de los normalizadores. En relación con este tema puede consultarse: ROIG, 1972 y 2006.

⁴⁶ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 119.

⁴⁷ El rol de maestro para el Normalismo hegemónico se estructuraba a partir del criterio de autoridad de éste en función de un estatuto de subordinación del alumno: la autoridad del maestro se funda en el conocimiento que éste “posee” y que debe “transmitir” al alumno, quien debe sólo “repcionarlo”.

define a Podestá como un “orientador”. Sin dudas, tal concepción del maestro como “orientador” resulta familiar en el universo discursivo escolanovista, tan en boga en nuestro país -aunque conflictivamente- casi tres décadas después. En esta concepción reverberan claramente enunciados provenientes de las corrientes tolstoianas, tan fundantes de las experiencias del educacionista entrerriano: “maestro raro que todo lo enseñaba a medida que lo aprendía.”⁴⁸ Esto da lugar a un quiebre en la articulación normalista legitimadora saber-autoridad, abriéndose la posibilidad de un intercambio de posicionalidades pedagógicas, es más, inversión de la fórmula normalista: para Podestá el propio maestro aprende en el acto educativo.

A la vez, signando el vínculo pedagógico, aparece una combinación novedosa: la de “poeta y sabio”⁴⁹, que da lugar a “esa interdependencia poética del gran maestro y su alumno” (MACIEL, 1935: 187): el criterio de cientificidad traducido como el capital simbólico propio, exclusivo y constitutivo del maestro es horadado por la irrupción de la dimensión estética, de la poética más específicamente, en la relación de conocimiento.

El conocimiento es despejado así en gran medida del cientificismo positivista y articulado al orden de lo creativo, que en términos pedagógicos podría entenderse como el deslizamiento de una concepción acabada y definitiva del conocimiento hacia otra que da cabida a que los sujetos pedagógicos se involucren en la construcción creativa del mismo.

Podemos arriesgar que la actitud renovadora de Podestá (tomado como un emergente), así como también el carácter integral de sus ensayos, fue un elemento articulador entre el primer momento de innovación más espontaneísta y el claro posicionamiento -posterior- en el campo por parte de los renovadores principalmente escolanovistas, iniciando tenuemente el proceso que, en una segunda etapa que podemos ubicar desde 1906 en adelante, se radicalizará y vinculándose desde el antagonismo dislocará la cultura pedagógica normalista. Decimos “elemento articulador”, si bien de hecho lo fue conflictivamente en relación con la hegemonía política y educativa provincial: es significativo que fuese generosamente honrado tras su fallecimiento, según expresa Martín Herrera⁵⁰, tanto en Corrientes como en Misiones, pero que:

“... sólo el gobierno de Entre Ríos, en todas sus ramas, guardó silencio. Allí han visto cómo se va un hijo que a diario honró su provincia y que la quiso sin escatimar esfuerzo, sin una palabra que lo lamentara.”⁵¹

Como reflexión final en torno a esta figura, y en relación con la cita precedente, nos interesa señalar cómo la obra de Podestá en la historia educativa entrerriana aparece en

⁴⁸ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* pp. 120-1.

⁴⁹ Así lo denomina en: MACIEL, 1935 :187. Asimismo, expresa Martín Herrera (op. cit. pp. 124-5): “Las múltiples y superiores aptitudes de Podestá tenían una faz que no era la menos interesante: hombre de ciencia, era también literato. Ocho o diez primeros premios en concursos literarios hablan de sus condiciones de poeta”.

⁵⁰ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 125.

⁵¹ Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, *Op. cit.* p. 126.

el lugar de lo acallado, lo marginado, y por esto mismo no es extraño que se lo recuerde y se lo recupere justamente desde la exterioridad del epicentro del Normalismo, desde la tradición más democrática del Normalismo santafesino -rosarino⁵² (que sin dudas no fue la versión del Normalismo que primó en suelo entrerriano). El hecho de que la muerte de Podestá no tuviera la menor repercusión en su provincia natal (por el contrario, fue ostensiblemente silenciada) y sí en provincias tales como Corrientes, Misiones y la propia Santa Fe donde se le rindió gran tributo, pueden leerse como correlato de las posteriores operaciones de represión del archivo que hacen que hoy en día sea imposible localizar en nuestra provincia alguna de las dos obras claves de Podestá: *De la cuna a la tumba* y *Edmundo, Tratado Integral de Pedagogía*.

IV) Algunos comentarios finales

Podemos apuntar, de manera resuntiva, los siguientes señalamientos:

En una primera etapa (1870-1876), las “alternativas pedagógicas” en nuestra provincia, si bien se gestaron en un vínculo de tensión con el Normalismo lograron convivir con él (desde una posicionalidad marginal al mismo); cobraron posibilidad al ser interpretadas a la luz del carácter de experimentación e innovación pedagógica propias del momento iniciático del Normalismo entrerriano que se correspondió con la gestión de George Stearns como Rector de la Escuela Normal de Paraná. Creemos que la relación entre las “alternativas pedagógicas” y el Normalismo se podría caracterizar como de coexistencia. La propia dinámica de configuración del dispositivo de instrucción pública ofreció un espacio en esta matriz (aunque en algunos casos fuera en los márgenes) a diversas experiencias alternativas que encontraban un escenario atravesado por la experimentación e innovación.

En un segundo momento, podemos diferenciar a los fines analíticos dos etapas en la historia de los discursos pedagógicos alternativos al Normalismo: una primera, ya en la década de 1890, cuando un grupo heterogéneo de educadores, liderados por algunos profesores de la propia Escuela Normal de Paraná, se agitaba movido por nuevas corrientes educativas. La época era de agitación pedagógica y en la región encontraban campo propicio las tendencias tolstoianas que se contraponían a la escuela torrista, tan valorada y difundida por los normalistas de Paraná. Los propios discípulos de Torres encabezaban el movimiento, convencidos de que la escuela clásica había hecho su obra y que ésta reclamaba urgentemente profunda renovación. En este lugar ubicamos las experiencias llevadas adelante por Francisco Podestá, que analizáramos en este trabajo. Otras experiencias innovadoras tuvieron lugar años más adelante, en 1906, en el marco del plan de creación de escuelas que llevaba adelante Manuel Antequeda, en ese entonces presidente del Consejo

⁵² La figura de Podestá aparece recuperada por Bernardina Dabat de López Elitchery, Haydeé Maciel y Martín Herrera, sólo en función de un homenaje tributado a Martín Herrera, Director de la Escuela Normal N° 2 “Juan María Gutiérrez” de Rosario, Santa Fe, entre 1910 y 1920, debido a la gran admiración y amistad de este último por Podestá. Dicho homenaje toma forma de publicación (Ver: MORELLO, 1951).

General de Educación de Entre Ríos durante la gobernación del Dr. Enrique Carbó, cuando se crea la Escuela Modelo de Niñas “25 de Mayo”, “para la experimentación e innovaciones pedagógicas”, donde la maestra Elsa Martinelli tuvo un lugar determinante.

Podemos arriesgar que la actitud renovadora de Podestá (tomado como un emergente), así como también el carácter integral de sus ensayos, y los posteriormente mencionados, fue un elemento articulador entre el primer momento de innovación más espontaneísta y el claro posicionamiento -posterior- en el campo por parte de los renovadores principalmente escolanovistas, iniciando tenuemente el proceso que, en una segunda etapa que podemos ubicar desde 1906 en adelante, se radicalizará y vinculándose desde el antagonismo dislocará la cultura pedagógica normalista. Es entonces cuando se evidencia claramente la inexorable clausura normalista fundamentalmente a partir de la experiencia de educación nueva de la Dra. Celia Ortiz de Montoya en 1931, pero cuyos antecedentes programáticos ya venían de la década anterior, a partir de diversas obras y propuestas de la pedagoga entrerriana⁵³.

V) Bibliografía y fuentes

CARLI, Sandra (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en: Adriana Puiggrós (dir.), Colección *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo III, Buenos Aires, Galerna.

_____(1995) Entre Ríos Escenario Educativo. 1883-1930, *Serie Cuadernos N°5*. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.E.R, Santa Fe, Imprenta Lux.

COUSINET, Roger (1967) *¿Qué es la Escuela Nueva?* Barcelona, Editorial Miracle.

CHAVARRÍA, Juan M. (1947) *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Librería y editorial El Ateneo.

DE MIGUEL, Adriana (1995) “Las transformaciones del sujeto en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1852-1930)”, en *Ciencia, docencia y tecnología*, N° 10. C. del Uruguay, UNER.

_____(2002) “Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”, en: CUCUZZA, R. (dir) y PINEAU, P. *Para una Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

DERRIDA, Jacques (2002 [1977]) *Posiciones*, Valencia, España, Editorial Pre textos.

FIGUEROA, Sara (1934) *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos. 1871-1895*, Paraná, Predassi Impresores.

⁵³ Las “alternativas pedagógicas” que tuvieron lugar en Entre Ríos entre 1910 y 1945 son analizadas en profundidad en otros trabajos del autor (ver Bibliografía, especialmente: ROMÁN, 2002).

MACIEL, Haydeé (1935) "Francisco Podestá -el investigador- y su influencia en la Educación local. 1862-1912", en: DABAT, Dolores (dirección), *La Escuela Normal N° 2 de Rosario de 1910 a 1935*, Publicaciones de Quid Novi? Suplemento N° 22, Tomo IV. Rosario, Establecimiento gráfico Pomponio.

_____ (1951) "La escuela al aire libre, ensayo tolstoiano", en: Morello.

MORELLO, María A. y otros (comps.) (1951), *Martín Herrera. Su vida, su obra*, Rosario, Molachino Establecimiento Gráfico.

PUIGGRÓS, Adriana (1990 a) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Colección *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo I, Bs. As. Galerna.

_____ (1990 b) "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, N° 13, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana; JOSÉ, Susana y BALDUZZI, Juan (1988) *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Colección *Las alternativas pedagógicas* (dirección: Laura Bartolucci), Buenos Aires, Editorial Contrapunto.

ROIG, Arturo Andrés (1972) *El espiritismo argentino entre 1850 y 1900*. Editorial Cajica, México.

_____ (2006 [1969]) *Los krausistas argentinos* (edición corregida y aumentada) Buenos Aires. Ediciones El Andariego.

ROMÁN, Mario Sebastián (1998) "Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932)", en: *Ciencia, docencia y tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos*, REUN. AUGM, Año IX, N° 16, Paraná, UNER.

_____ (1999) "La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná", en: ASCOLANI, Adrián (comp.), *La educación argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

_____ (2002) *Las 'alternativas pedagógicas' en la Historia de la Educación en Entre Ríos (1870-1945)*, Mimeo, FCE, UNER, Entre Ríos.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1989 [1848]) *Educación popular*, Buenos Aires, Edición Banco de la Provincia de Córdoba.

Fuentes:

El Pueblo, Año II, N° 159, Gualeguay, Agosto, 11 de 1872.

Boletín de Educación, Año III, 1/2. N° 28, Entre Ríos, 1893.

Carta de Martín Herrera al Dr. Antonio Sagarna, fechada 15 de septiembre de 1912, en Rosario; Publicada en: MORELLO, 1951.